

УДК 371.123

## Профессиональная компетентность педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников: разработка уровневых показателей

Ольга В. Тихомирова

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

*E-mail: ovtikhomirova@yandex.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>*

*DOI: 10.26907/esd.18.4.13*

*EDN: QPYPNK*

*Дата поступления: 19 ноября 2022; Дата принятия поступления: 31 июля 2023*

### **Аннотация**

Актуальность проблемы определяется общими тенденциями довузовского образования в Российской Федерации, нацеленностью на обеспечение профессионального самоопределения учащихся в социально-педагогической сфере, на создание сети психолого-педагогических классов, что обуславливает необходимость выявления готовности педагогов к реализации идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Целью данной статьи является разработка и описание уровневых показателей педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В качестве ведущего подхода к исследованию проблемы использован системный подход, который позволил изучить профессиональную компетентность педагога как часть сложной системы допрофессиональной подготовки. Профессиональная компетентность педагога рассматривается нами на метасистемном уровне (по классификации В. В. Белкиной и Е. А. Цирульниковой, выделяющих в системе допрофессиональной педагогической подготовки школьников ряд уровней – субсистемный (внутриличностный), подсистемный (учреждения образования), системный (социальные институты) и метасистемный (социокультурное педагогическое пространство)). В профессиональной компетентности педагога мы видим каузальную надстройку универсальных педагогических компетенций, приобретаемых обучающимися психолого-педагогических классов. В результате исследования была определена структура компетентности педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников, выделены уровни компетентности, разработаны и описаны показатели каждого уровня. Предлагаемые материалы в определенной мере заполняют лакуны в научных исследованиях относительно содержания и показателей компетентности педагога (преподавателя) допрофессиональной педагогической подготовки и могут быть использованы при дальнейшей научно-методической разработке диагностического инструментария и программ подготовки педагогов допрофессионального образования.

**Ключевые слова:** допрофессиональная подготовка, профессиональное развитие, компетенции, андрагогика, саморазвитие.

# Professional Competence of the Teacher of Pre-professional Pedagogical Training of School Students: Development of Level Indicators

Olga Tikhomirova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: ovtikhomirova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

DOI: 10.26907/esd.18.4.13

EDN: QPYPNK

Submitted: 19 November 2022; Accepted: 31 July 2023

## Abstract

The relevance of the problem is determined by the general trends of pre-university education in the Russian Federation and the need to ensure the professional self-identification of school students in social and pedagogical professions, the creation of a network of psychological and pedagogical classes, which makes it essential to assess the teachers' readiness to implement the ideas of pre-professional pedagogical training of school students. The purpose of the article is to develop and describe the level indicators for a teacher of pre-professional pedagogical training of school students. As the leading approach to the problem evaluation, a systemic approach was used, which made it possible to study the professional competence of a teacher within the context of the complex pre-professional training system. We have studied the professional competence of the teacher at the metasystemic level (following Belkina and Tsirulnikova's classification, in which the subsystemic (intrapersonal) level, infrasystemic level (educational institutions), systemic level (social institutions) and metasystemic level (social and cultural pedagogical space) are distinguished in the system of pre-professional pedagogical training of school students). We regard teacher's professional competence as a causal superstructure of universal pedagogical competencies acquired by students of psychological and pedagogical classes. As a result, the structure of the competence of the teacher of pre-professional pedagogical training of school students has been defined, competence levels have been identified, indicators for each level have been developed and described. The proposed materials fill to a certain extent the gaps existing in scientific studies in regards to the content and indicators of the competence of the teacher (trainer) of pre-professional pedagogical training; they may be applied in further scientific and methodological development of diagnostic tools and training programs for teachers of pre-professional education.

**Keywords:** pre-professional training, professional development, competence, andragogy, self-development.

## Введение

### 1.1 Актуальность проблемы

Допрофессиональная подготовка школьников на протяжении многих десятилетий является одним из векторов национальной образовательной политики в России и за рубежом. Ученые современности рассматривают проблему в различных аспектах: это и профориентация на протяжении всей жизни, и вариативность путей профессионального образования индивида, чей профессиональный выбор не всегда сопряжен с началом и даже с окончанием профессионального образования, и индивидуальные мотивы и социальные факторы выбора профессии (взаимосвязанные причины выбора), и возрастная идентификация (внутренний, психологический фактор профессионального самоопределения современной молодежи), и многое другое.

Насущность допрофессиональной педагогической подготовки школьников (далее – ДППШ) проявляется как минимум в трех аспектах.

Во-первых, ДППШ является частью системы непрерывного и преемственного педагогического образования и обеспечивает формирование психолого-педагогической культуры не только обучающихся по профильным программам, но и других учеников и их родителей (законных представителей). Педагогизация образовательной среды и интеграция принципов ДППШ в жизнь школы признана исследователями одной из ведущих идей допрофессиональной подготовки (Baiborodova, 2021).

Во-вторых, допрофессиональная подготовка обладает потенциалом в решении проблемы сохранения педагогических кадров за счет обеспечения условий для разнообразных профессиональных проб обучающихся, способствуя при этом качественному выбору учебного заведения для получения профессионального образования. Кроме того, преемственность программ ДППШ и программ профессионального образования позволяет обеспечить «работу на входе, или особым способом организованные действия в период выбора абитуриентами учительской образовательной программы» (Kasparzhak, 2013, p. 266). Это может прогнозируемо снизить риски отказа со стороны выпускников педагогических университетов трудоустроившись в школу по окончании обучения и оттока молодых специалистов из школы в период профессиональной адаптации.

В-третьих, ресурсы ДППШ дают возможность самому учителю выйти из замкнутого круга непривлекательности его труда. Для этого необходимо в ходе обучения моделировать (создавать, демонстрировать) образ учителя будущего: тьютора, мотиватора, фасилитатора, коммуникатора, исследователя – и показывать, что педагогическая деятельность многообразна и в ней заложены потенциал изменений, нестандартных поворотов карьеры. Это дает шанс повысить привлекательность для школьников педагогической профессии и мотивировать обучающихся с высокой академической успеваемостью, поскольку «одним из показателей престижности профессии учителя является качество "исходного материала" – абитуриентов педагогических образовательных программ» (Kasparzhak, 2013, p. 266).

Однако, чтобы использовать обозначенные ресурсы ДППШ и уже со школьной скамьи заинтересовать подрастающее поколение профессией педагога, необходим подбор преподавателей, обладающих педагогической компетентностью самого высокого уровня, харизматичных, понятных детям. Это, собственно, и связано с тематикой нашей статьи и постановкой проблемы настоящего исследования: какими качествами должен обладать педагог ДППШ для реализации данной миссии допрофессиональной подготовки?

Актуальность заявленной проблемы заключается в том, что при всех неоспоримых преимуществах ДППШ к реализации профильных программ по данному направлению привлекаются, как правило, учителя общеобразовательных организаций. Об этом свидетельствует исследование опыта допрофессиональной педагогической подготовки в ряде регионов Российской Федерации и Республики Беларусь (Baiborodova et al., 2021). В связи с этим возникает ряд вопросов: по каким критериям происходит подбор учителей для программ ДППШ, в чем заключаются специфические характеристики компетентности педагога ДППШ, как определить готовность педагога к реализации программ ДППШ, что можно считать результатом подготовки педагога к реализации программ ДППШ?

Ответ на данные вопросы заключается в определении содержания и показателей профессиональной компетентности педагога ДППШ.

### *1.2 Анализ литературы*

Профессиональная компетентность педагога является предметом исследования достаточно большого количества научных работ И. А. Зимней (Zimnyaya, 2003), А. К. Марковой (Markova, 1996), Л. М. Митиной (Mitina, 2014), В. Д. Шадрикова

(Shadrikov, 2006) и многих других. В публикациях представлен обширный анализ различных аспектов педагогической деятельности (Tikhomirova, 2020). Важным моментом является то, что сущность профессиональной компетентности педагога рассматривается через призму результатов труда (Tikhomirova, 2020, p. 78).

Публикации последнего десятилетия открывают новые аспекты профессиональной компетентности педагога. Ученые говорят о ее исследовательском векторе, который «диктуется необходимостью определения индивидуальных особенностей школьников, построения на их основе индивидуальных траекторий обучения и развития, организации коллективно-распределенной деятельности» (Egorenko & Sanina, 2020, p. 124). Анализируя идеи В. В. Давыдова с позиций современного образования, ученые еще раз подчеркивают актуальность психологических знаний учебной деятельности для педагога XXI века. Умение исследовать механизмы и условия учебной деятельности школьников позволяет действующему учителю адаптировать преподавание к потребностям учащихся (Pinskaya et al., 2016).

М. И. Мухин говорит о способности педагога «вочеловечивать» знания, когда «"объективированный продукт чужого творчества наполняется чувством", в нашем случае чувством преподавателя, и благодаря этому знания оживают» (Mukhin, 2020, p. 34).

А. П. Валицкая поднимает вопрос о становлении принципиально нового типа педагогического мышления: «способность адекватно понимать и интерпретировать, критически мыслить и оценивать современную социокультурную ситуацию в стране и мире, осознанно действовать в своей профессии. Именно эти качества личности сегодня в первую очередь востребованы в школе и определяют профессиональную готовность учителя» (Valitskaya, 2014, p. 36). Данная позиция созвучна исследованиям Е. И. Казаковой, В. С. Басюка, Е. Г. Врублевской, в которых выделяется умение учителя «использовать скорость изменений и неопределенность как основу для разработки педагогических технологий, создавать практики открытого персонализированного образования, владеть способами персонального и коллективного обучения» (Kazakova et al., 2019, p. 144).

Вопросы компетентности педагога затрагиваются и в исследованиях современной школы. Д. Хэтти среди факторов, имеющих наибольшее влияние на успешность учеников, обозначает сотрудничество и эффективную обратную связь (Hattie, 2017). Э. А. Ханушек пишет о том, что «ни одна из измеряемых характеристик школы – ни размер класса, ни затраты на обучение, ни содержание образования – не влияет на результаты так, как качество преподавания, качество учительского труда» (Hanushek, 2010, p. 3). Ф. А. Казин, Н. Г. Лукьянова рассматривают проблему «глазами школьников», которые видят желаемый образ школы будущего как «комфорт», «практические навыки для взрослой жизни», «саморазвитие», «продуктивное общение», «здоровье» и «отдых» (Kazin & Lukyanova, 2022, p. 155).

Специфику работы учителя в профильных психолого-педагогических классах, связанную с реализацией основополагающих принципов ДППШ (индивидуализация, преемственность, педагогизация среды и проч.), рассматривают Л. В. Байбородова, А. М. Ходырев, А. П. Чернявская и др. (Baiborodova et al., 2021). Ю. Н. Лях отмечает значимость тьюторской деятельности современного педагога, выполняющего функции «фасилитатора, модератора, консультанта, супервизора, методолога и др.» (Лях, 2013, p. 39). Ученые говорят об ориентированности образования на становление «практики субъектного творчества обучающихся относительно педагогических задач, стимулирующих развитие их педагогической культуры» (Kazakova et al., 2019, p. 149). В исследованиях освещается и такой немаловажный

аспект педагогической деятельности, как подготовка школьников к профильным олимпиадам.

Как показывает анализ публикаций, особенностью педагогической деятельности в условиях ДППШ являются достигаемые образовательные результаты, в числе которых ученые рассматривают становление профессионального самоопределения подростков и юношей. Последние исследования в этой области сосредоточены на вопросах индивидуальных социально-профессиональных траекторий молодежи и проблеме преадаптации (Zeer et al., 2021). Ряд работ посвящен проблеме формирования педагогической культуры и универсальных педагогических компетенций обучающихся, как преемственного результата ДППШ (Kazakova et al., 2019; Kharisova, 2021).

Таким образом, можно констатировать наличие опубликованных исследований в области профессиональной компетентности, которые затрагивают некоторые аспекты компетентности педагогов допрофессиональной подготовки. Однако результаты анализа научных публикаций в рецензируемых и индексируемых изданиях за последние 15 лет позволяют сделать вывод о существующем пробеле относительно содержания и показателей компетентности педагога (преподавателя) ДППШ. Поиск в базе eLIBRARY.RU по соответствующим ключевым словам выявил более 200 статей, 28 из которых опубликованы в журналах, входящих в ядро РИНЦ. При этом опубликованных результатов научных исследований, посвященных проблеме профессиональной компетентности педагога ДППШ, не найдено.

### *1.3 Цель и задачи исследования*

Анализ имеющихся публикаций позволил выдвинуть гипотезу исследования: структуру, содержание и показатели профессиональной компетентности педагога ДППШ целесообразно рассматривать в единстве с общепедагогической компетентностью как каузальную надстройку универсальных педагогических компетенций обучающихся психолого-педагогических классов.

Цель – на основе анализа результатов, полученных при исследовании специфики профессиональной деятельности педагога ДППШ, определить показатели профессиональной компетентности педагога ДППШ.

Задачи:

– изучить и выявить общие тенденции в современной педагогической и психологической науке относительно проблемы профессиональной компетентности педагога ДППШ;

– выделить факторы, влияющие на содержание компетентности педагога ДППШ, и обосновать структуру и содержание компетентности педагога ДППШ;

– разработать и описать уровневые показатели компетентности педагога ДППШ.

### *1.4 Теоретический и практический вклад материалов статьи*

Теоретическая значимость материалов статьи заключается в обобщении и систематизации современных фундаментальных исследований, посвященных профессиональной компетентности преподавателя профильной подготовки школьников, выделении и обосновании с помощью научных методов содержания структурных компонентов профессиональной компетентности педагога ДППШ.

Практическую значимость представляют предлагаемые уровневые показатели, которые могут стать основой для диагностического инструментария, применяемого в подготовке и развитии педагогов ДППШ.

## Методология исследования

### 2.1 Подходы, лежащие в основе исследования

В основу исследования положены системный, ценностно-смысловой, деятельностный и компетентный подходы.

Системный подход позволяет рассматривать ДППШ как сложную систему, которая обладает свойствами полисистемности и полиструктурности (Belkina & Tsirulnikova, 2021), и профессиональную компетентность педагога как часть данной системы. На субсистемном (внутриличностном) уровне, отражающем процесс развития субъектности личности, определены результаты профессиональной деятельности педагога ДППШ как суть его компетентности (Kazakova et al., 2019; Kharisova, 2021; Mukhin, 2020). На подсистемном уровне (учреждения образования), предполагающем «включение ребенка в субъект-субъектное взаимодействие с другими участниками образовательных отношений в рамках образовательной организации» (Belkina & Tsirulnikova, 2021, p. 148), изучены особенности современной школы, представления школьников о том, какой должна быть школа и учитель (Hanushek, 2010; Hattie, 2017; Kasparzhak, 2013; Kazin & Lukyanova, 2022). На подсистемном уровне исследована специфика педагогической деятельности в условиях ДППШ (Baiborodova et al., 2021; Kazakova et al., 2019). Системный уровень «характеризует деятельность социальных институтов, которые, с одной стороны, выступают базой для самореализации обучающихся, а с другой – являются основными «благоприобретателями» результатов деятельности образовательных организаций, участвующих в процессе допрофессиональной подготовки» (Belkina & Tsirulnikova, 2021, p. 148). На данном уровне очерчен круг актуальных вопросов современного педагогического образования в контексте его непрерывности и преемственности (Isaev, 2020; Khodyreva, 2020; Margolis, 2021). Метасистемный уровень представлен социокультурным педагогическим пространством и проявляется в освоенных компетенциях личности, когда субъект обогащает и преобразует пространство в соответствии с ними (Belkina & Tsirulnikova, 2021). Именно на этом уровне и рассмотрена компетентность педагога как каузальная надстройка универсальных педагогических компетенций, приобретаемых обучающимися по программам ДППШ. Методологическую базу составили академические труды А. К. Марковой (Markova, 1996), И. А. Зимней (Zimnyaya, 2003) и др. в области профессионализма; новейшие исследования профессиональной компетентности педагога (Egorenko & Sanina, 2020; Kazakova et al., 2019; Lyakh, 2013; Mukhin, 2020; Pinskaya et al., 2016; Valitskaya, 2014), включая работы О. В. Тихомировой (Tikhomirova, 2016; Tikhomirova, 2020).

Ценностно-смысловой подход обеспечивает линию преемственности «результаты допрофессиональной подготовки – профессиональная компетентность педагога допрофессиональной подготовки» и базируется на концепции системогенеза, разработанной В. Д. Шадриковым (Shadrikov, 2017), согласно которой взаимосвязь профессиональных мотивов и содержания деятельности определяется ценностно-смысловыми ориентирами и проявляется как в результатах допрофессиональной подготовки, так и в профессионально-личностных характеристиках педагога.

Применение деятельностного подхода в данном исследовании обусловлено необходимостью рассмотрения профессиональной компетентности в неразрывной связи со спецификой и результатами ДППШ, а показателей компетентности педагога – в их взаимосвязи с профессиональным развитием педагога в процессе деятельности в условиях ДППШ. Связано это с тем, что, согласно деятельностной теории А. Н. Леонтьева, личность развивается в деятельности, характеризующейся определенными потребностями и мотивами, переходящими в определенную цель; действиями, которые подчиняются достижению цели, и операциями как спосо-

бами осуществления действий, зависящими от условий достижения конкретной цели (Leontiev, 2005). Это позволяет рассмотреть компетентность как способность педагога достигать в своей деятельности наилучших образовательных результатов с помощью профессионально выполняемых педагогических действий и формулировать показатели профессиональной компетентности в деятельностном залоге как *действия-операции*.

Компетентностный подход в данном исследовании является основополагающим, что обусловлено предметом исследования. Руководствуясь мнением И. А. Зимней о том, что подход определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях (Zimnyaya, 2003), установим, что компетентность является основной категорией компетентностного подхода, который, соответственно, становится базисом методологии настоящего исследования.

## 2.2 Этапы и методы исследования

На первом этапе было проведено изучение представленности проблемы профессиональной компетентности педагога ДППШ в научных статьях, были выявлены общие тенденции в современной педагогической и психологической науке. Для ответа на вопрос, как в новейших научных публикациях представлены аспекты ДППШ, влияющие на педагогическую деятельность и обуславливающие профессиональную компетентность педагога ДППШ, был использован метод контент-анализа публикаций, посвященных определенным аспектам допрофессиональной подготовки. Контент-анализ осуществлялся пошагово, с постепенным сужением выборки. В качестве элементов выборки были взяты ключевые слова и аннотации к статьям. За единицу анализа были взяты темы статей, размещенных в электронной научной библиотеке. Выборка состояла из публикаций в журналах с индексацией ядра РИНЦ за 2002–2022 гг. Первым тактом контент-анализа был поиск статей по ключевым словам, вторым – анализ аннотаций по найденным словам, что позволило произвести отбор материалов из 75 источников, относящихся к фундаментальным научным исследованиям. При этом по проблеме компетентности педагога ДППШ не найдено ни одной публикации в ядре РИНЦ. В результате работы на данном этапе была подтверждена актуальность предпринятого исследования и определена его методологическая база.

На втором этапе исследования с помощью общелогического метода анализа последовательно, с продвижением от общего к частному, проанализированы: во-первых, источники, касающиеся проблематики допрофессиональной подготовки; во-вторых, публикации по исследованию различных аспектов педагогической деятельности, включая специфические результаты деятельности педагога ДППШ; в-третьих, исследования профессиональной компетентности современного педагога в контексте достигаемых результатов. На основе применения метода обобщения выделены факторы, влияющие на содержание профессиональной компетентности педагога ДППШ. В результате получено обоснование содержания профессиональной компетентности педагога ДППШ и выделена ее структура.

На третьем этапе исследования (с учетом результатов более ранних исследований) были определены уровни профессиональной компетентности педагога ДППШ и группы показателей. На основе общелогического метода синтеза, предполагающего соединение различных составляющих предмета исследования в определенном порядке во взаимосвязанную иерархическую систему, сформулированы показатели каждого уровня. В результате по каждому структурному компоненту профессиональной компетентности педагога ДППШ выделены уровневые показатели.

## Результаты

На основе систематизации и обобщения результатов анализа современных исследований были выделены следующие факторы, обуславливающие *содержание профессиональной компетентности* педагога ДППШ.

Во-первых, это современные взгляды и тенденции в допрофессиональной (до-вузовской, профильной) подготовке школьников. Довузовское обучение в целом и допрофессиональная педагогическая подготовка в частности рассматриваются через призму субъект-субъектных отношений, в которых обучающимся обеспечен выбор программ, содержания, форм, способов оценивания, наставников и проч. В ходе такого осознанного свободного учения формируется ответственность за результат в противовес потребительской позиции. Ориентированность профильной подготовки на самостоятельное решение учениками задач личностного и образовательного самоопределения выводит их на готовность к профессиональному самоопределению. В качестве общей тенденции выделим также ярко выраженную практическую направленность допрофессиональной подготовки, реализуемую через разнообразные профессиональные пробы. В ДППШ это моделируемые педагогические ситуации и реальная педагогическая деятельность учеников, организуемая на уроках и других школьных и внешкольных мероприятиях. Следует подчеркнуть и тенденцию к *совместному проектированию* профильного обучения, когда профиль не задается, а создается детьми и педагогами в школе с активным включением родителей. Такое проектирование может осуществляться на разных уровнях и в разных аспектах – от совместных образовательных проектов до образовательных программ, от совместного исследования и прогнозирования эффективности профильного обучения до совместной реализации и анализа результатов.

Во-вторых, это собственно предназначение ДППШ – повышение статуса педагогической профессии, осознанный приход в школу выпускников учреждений профессионального педагогического образования, поступивших туда из профильных классов психолого-педагогической направленности. Осознанность выбора юношами своего профессионального пути складывается из внутренних потребностей и внешних стимулов. Существует как минимум два аспекта профориентационного выбора: «я хочу быть учителем» и «я хочу работать в школе». Для первого аспекта наиболее важен пример учителя, и таковым на этапе профессионального самоопределения закономерно должен стать педагог допрофессиональной подготовки. Обусловлено это выявленной в различных исследованиях тенденцией преобладающего влияния на образовательные результаты качества преподавания, качества обратной связи, установок учителя по отношению к ученику. При этом качество труда учителя «измеряется» не предметной подготовкой, а способностью обеспечить ученикам образовательный выбор, продуктивную коммуникацию, эффективную (мотивирующую) обратную связь и формирующее оценивание. Второй аспект в основном определяется реальной образовательной средой и представлениями учеников о том, какой должна быть школа. По мнению старшеклассников, школа должна быть ориентирована на интересы учеников, отвечать их личностным и учебно-профессиональным потребностям, давать возможность совместно с учителями и родителями проектировать обучение, обеспечивать общение (диалог) и со-творчество как друг с другом, так и со взрослыми; как на уроках, так и вне учебных классов. Значимыми для школьников являются активности, направленные на развитие практических навыков и профориентацию.

В-третьих, это идея преемственности и непрерывности образования, которая красной нитью проходит практически по всем исследованиям. Имея солидные исторические корни, эта идея приобретает в современных условиях новое звуча-



ние, связанное с тенденциями индивидуализации и персонализации образования на разных его уровнях. Преемственность и непрерывность допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки в настоящий период обеспечивается не только согласованностью подходов (деятельностного, рефлексивно-деятельностного субъект-ориентированного, личностно-ориентированного, практико-ориентированного) и результатов освоения программ (сформированных компетенций); не только взаимодействием форм обучения (активных, интерактивных, онлайн, офлайн) или общеобразовательных организаций и учреждений профессионального образования (сетевое партнерство, совместные программы, проекты, профильные олимпиады), но и возможностью субъекта прогнозировать свое образовательное и профессиональное будущее, фиксируя свой выбор в индивидуальных программах личностного развития. Это определяет еще один современный аспект преемственности образования (и перспективность ДППШ), связанный с переходом из допрофессионального в профессиональное педагогическое образование: вчерашний выпускник психолого-педагогического класса либо сохраняет свое намерение быть учителем и работать в школе, либо отказывается от него полностью или частично (например, готов трудиться педагогом, но не в школе). Во многом это зависит от педагогической практики студента – как и в какой школе она протекает. В связи с этим еще одной линией преемственности ДППШ и профобразования может рассматриваться организация практики на базе той школы, где учился будущий педагог. И в содержание такой практики целесообразно ввести проведение студентом занятий в психолого-педагогических классах.

В-четвертых, это особенности педагогической деятельности в условиях ДППШ, определяемые прежде всего спецификой образовательных результатов. К таковым результатам относится способность обучающегося к профессиональному самоопределению, а именно умение делать выбор в ситуации неопределенности, прогнозировать (проектировать) свое будущее, быть устойчивым в ситуации экзаменационных испытаний. Психологическим механизмом проектирования своего будущего выступает преадаптация – готовность к взаимодействию с неопределенным будущим. Для выпускников психолого-педагогических классов значимым результатом является сформированность на определенном уровне универсальных педагогических компетенций, характеризующих педагогическую направленность личности будущего педагога.

Кроме того, педагогическая деятельность в условиях ДППШ имеет все признаки профессиональной многомерности: способность к одновременной реализации спектра деятельностей (исследовательской, коммуникативной, проектной, управленческой), готовность к освоению многообразных профессиональных функций (компьютерное программирование, психологическое консультирование, фасилитация, тьюторство, образовательная навигация) и к одновременному применению нескольких видов информационных и коммуникационных технологий.

Относительно **структуры профессиональной компетентности педагога ДППШ** были получены следующие результаты. В ходе данного и более ранних исследований автора было установлено, что «компетентность педагога определяется достижением обучающимися определенных образовательных результатов. При реализации ДППШ образовательные результаты – это сформированные универсальные педагогические компетенции, включающие когнитивный, деятельностный и личностный компоненты» (Tikhomirova & Muhamedyarova, 2022, p. 148). Поэтому показатели профессиональной компетентности педагога ДППШ были структурно сопоставлены с когнитивным (профессиональные знания), деятельностным (профессиональные умения и навыки) и личностным (профессионально-личностные

качества и педагогические позиции) компонентами универсальных педагогических компетенций. При этом был учтен следующий аспект: поскольку педагогическая деятельность по допрофессиональной подготовке является частью общеобразовательной деятельности школы, то и основой профессиональной компетентности преподавателя ДППШ является общепедагогическая компетентность.

Показатели общепедагогической компетентности соотнесены со спецификой и результатами педагогической деятельности в условиях ДППШ с помощью синтеза двух составляющих: содержания универсальных педагогических компетенций, как результата допрофессиональной и профессиональной подготовки, и содержания «уровневых показателей компетентности педагога» (Tikhomirova, 2016, p. 51), предлагаемых О. В. Тихомировой в проведенных ранее исследованиях.

По результатам анализа показателей в динамике профессионального развития в целом и в динамике развития профессиональной позиции педагога в частности, как наиболее значимого компонента педагогической компетентности, были выделены три уровня компетентности педагога ДППШ, каждый из которых является основанием для последующего. Первый уровень, базовый для педагогической деятельности, характеризуется позицией учителя, передающего знания, владеющего методикой и технологиями преподавания и преобразующего объект своего труда. На втором уровне проявляется диагностическая, исследовательская позиция педагога, ориентированного на целостное развитие своих учеников, принимающего выбор другого человека. Третий уровень определяется гуманистической (тьюторской) позицией педагога, готового поддержать любой образовательный выбор обучающегося на основе глубокого понимания его потребностей; способного учиться у тех, кого обучает; нацеленного на самопроектирование и саморазвитие. Позиции педагога ДППШ, формирующиеся в процессе профессионального развития, поддерживаются определенными профессиональными знаниями и умениями. В Таблице 1 приведены разработанные в ходе исследования показатели каждого уровня, сгруппированные по структурным компонентам.

**Таблица 1.** Уровневые показатели компетентности педагога ДППШ

Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Личностный компонент
Первый уровень компетентности		
<p>знает нормативные документы образования; возрастную психологию, основы деятельностного подхода</p>	<p>владеет методами психолого-педагогической диагностики, изучает индивидуальные особенности учащегося и проектирует педагогическую деятельность в соответствии с ними; привлекает к педагогическому проектированию обучающихся и их родителей (законных представителей); подбирает учебный материал по педагогике и психологии с учетом запросов обучающихся; моделирует педагогические ситуации и обеспечивает первичные профессиональные пробы; использует диалогический тип общения; передает адресную информацию участникам образовательных отношений в адекватной форме; определяет и адекватно оценивает результаты собственной деятельности</p>	<p>демонстрирует и передает обучающимся ценности психолого-педагогической культуры; проявляет контактность и эмпатию</p>

Второй уровень компетентности		
<p>понимает концептуальные основы ДППШ; знает основы психологии развития, психологию семейного воспитания, современные педагогические технологии индивидуализированного образования</p>	<p>обеспечивает выбор обучающимися допрофессиональной подготовки содержания и форм обучения; исследует и выявляет педагогическую одаренность и подбирает вариативный материал; владеет способами интеграции учебных материалов психолого-педагогической направленности в различные области знаний; обеспечивает сотворчество обучающихся друг с другом и со взрослыми на уроках и вне учебных классов; оперирует разными способами воспроизведения и адресной передачи информации, в том числе в виртуальной среде; проявляет способность конструировать эффективную обратную связь и гибкость в общении; осознает эмоции и управляет ими</p>	<p>обозначает для обучающихся замыслы и цели своих действий; гармоничен в профессии (профессиональная деятельность соответствует внутренним потребностям), обладает легкостью в общении, способен «настраиваться» на другого человека; обладает устойчивой позитивной установкой по отношению к каждому ученику и их родителям (законным представителям)</p>
Третий уровень компетентности		
<p>понимает приоритеты образовательной и социальной политики в области ДППШ; знает: психологические основы профессионализации; характеристики периодов профессионального становления; психологию выбора; принципы и подходы ДППШ</p>	<p>применяет деятельностный, рефлексивно-деятельностный, субъект-ориентированный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный подходы к обучению; подбирает педагогические технологии в соответствии с образовательным запросом обучающихся; разрабатывает вариативные методические материалы; обеспечивает выбор обучающегося при составлении индивидуальной программы развития; моделирует ситуации профессионального самоопределения; курирует проведение студентами занятий в психолого-педагогических классах; организует наставническую деятельность по передаче психолого-педагогической культуры от старших младшим; оценивает и определяет способы предъявления информации разным целевым группам; использует в общении косвенное воздействие; владеет способами активизации мышления; стимулирует инициативу и самостоятельность учеников; владеет приемами позитивной психологии</p>	<p>ориентирован на личность обучающегося, как ценностное основание своего труда; принимает особенности другого человека; обладает установкой взаимообучения; проявляет креативность в проблемных ситуациях; проявляет готовность к освоению многообразных профессиональных позиций и функций</p>

Таким образом, в качестве основных результатов проведенного исследования можно представить разработанные уровневые показатели компетентности педагога ДППШ, отражающие специфику педагогической деятельности при реализации программ профильного обучения гуманитарной (психолого-педагогической) на-

правленности. Данные результаты обладают научной новизной, так как, согласно анализу современной научной литературы, были получены впервые и являются оригинальной авторской разработкой.

### Дискуссионные вопросы

Проведенное исследование и полученные результаты затрагивают некоторые дискуссионные вопросы.

Во-первых, вопрос, связанный со структурой профессиональной компетентности педагога ДППШ. Автор допускает, что возможна и другая структура, если положить в основу иное понимание профессионализма труда педагога и ценностей ДППШ. В изложенном понимании при определении структуры и содержания показателей педагога ДППШ основополагающим стал принцип преемственности и непрерывности педагогического образования. Однако мы допускаем на этот счёт и другие мнения.

По мнению казахских ученых, основой непрерывности профессионального образования является достигаемая в его процессе «совокупность общепедагогических и общедидактических универсальных компетенций, влияющих на высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя» (Kenzhegaliev & Mukhamedzhanova, 2015, p. 122). Российские ученые в своих разработках делают акцент на ценностно-смысловом основании педагогической деятельности и выделяют девять универсальных педагогических компетенций, выражающихся в знаниях (когнитивный компонент), отношениях (мотивационный и личностный компоненты) и качествах (деятельностный компонент)» (Kharisova, 2021, p. 261).

Проблема непрерывности педагогического образования предполагает обсуждение общих подходов к допрофессиональной и профессиональной подготовке и технологий их реализации, поскольку это во многом определяет содержание показателей. Е. А. Ходырева, как и ряд других исследователей, отмечает необходимость индивидуализации педагогического образования, которая требует разработки индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей для развития универсальных и профессиональных компетенций (Khodyreva, 2020). Учеными доказывается значимость деятельностного подхода в педагогическом образовании, когда знания изначально осваиваются как компоненты инструментов деятельности в ходе подготовки к ней (Isaev, 2020; Margolis, 2021). Это обуславливает введение в содержание компетентности педагога ДППШ соответствующих показателей.

Кроме того, содержание показателей, на наш взгляд, отвечает ведущим идеям профильной подготовки, таким как добровольность, выбор, самостоятельность в решении проблем личного, образовательного, а затем и профессионального самоопределения (Mukhin, 2020).

Еще один вопрос может быть связан с выделением уровней профессиональной компетентности педагога ДППШ и их связью с общепедагогической компетентностью. Базисом предлагаемого подхода являются исследования А. К. Марковой (Markova, 1996), В. Д. Шадрикова (Shadrikov, 2006), О. В. Тихомировой (Tikhomirova, 2020). Согласно указанным научным трудам, «профессионализм обладает уровневой, ступенчатой структурой, и путь к нему – процесс последовательного овладения каждым уровнем на основе предыдущего» (Tikhomirova & Muhamedyarova, 2022, p. 151). Обоснование уровневых показателей как иерархической системы профессиональной компетентности педагога представлено в исследованиях О. В. Тихомировой (Tikhomirova, 2020).

Несомненно, результаты теоретического анализа и разработки требуют эмпирического подтверждения предлагаемых уровневых показателей. Однако положенные в их основу научные исследования дают возможность прогнозировать их жизнеспособность и корректность относительно практического применения и опытного обоснования.

### **Заключение**

Результаты проведенного исследования показали, что структуру, содержание и показатели профессиональной компетентности педагога ДППШ необходимо рассматривать в неразрывной связи с общепедагогической компетентностью, ориентируясь при этом на специфику педагогической деятельности в условиях ДППШ, которая, в свою очередь, определяется рядом факторов. Так, изученные тенденции непрерывности педагогического образования детерминировали разработку показателей компетентности педагогов ДППШ как каузальной надстройки универсальных педагогических компетенций обучающихся психолого-педагогических классов. Это определяет теоретическую значимость представленных материалов.

Полученное описание уровневых показателей позволяет разрабатывать на их основе диагностический инструментарий компетентности педагога ДППШ: компетентностные тесты, анкеты по самооцениванию для педагогов, анкеты для других участников образовательных отношений, карты экспертизы педагогической деятельности, карты наблюдений учебных занятий.

Управленческие команды могут использовать показатели при подборе кадров для психолого-педагогических классов. Для педагогов показатели могут стать ориентиром при составлении индивидуальных программ (планов) профессионального развития. Материалы имеют практическую значимость и для специалистов дополнительного профессионального образования при разработке и реализации программ подготовки педагогов ДППШ.

### **Комментарий об открытом доступе к данным**

Доступ к представленным данным является свободным и не имеет ограничений. Работа была выполнена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006). Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Список литературы**

- Байбородова, Л. В., Ходырев, А. М., Чернявская, А. П. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников. Опыт и традиции: коллективная монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 339 с.
- Белкина, В. В., Цирульников, Е. А. Допрофессиональная педагогическая подготовка: системный подход // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 3(92). – С. 146–149.
- Валицкая, А. П. Интеллектуальный потенциал России и педагогическое образование // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 31–37.
- Егоренко Т. А., Санина С. П. Идеи В. В. Давыдова в образовании: история и современность // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 5 – С. 121–126. – DOI:10.17759/pse.2020250510

- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э., Лебедева, Е. В. Трансфессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89–107. – DOI:10.17223/17267080/79/6
- Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
- Исаев, Е. И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25. – № 5. – С. 109–119. – DOI:10.17759/pse.2020250509
- Казакова, Е. И., Басюк, В. С., Врублевская, Е. Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 3. – С. 143–154. – DOI:10.17759/psyedu.2019110312
- Казин, Ф. А., Лукьянова, Н. Г. Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 155–189. – DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-155-189
- Каспаржак, А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261–282.
- Кенжегалиев, К. К., Мухамеджанова, Г. С. Формирование универсальных педагогических компетенций учителей как важное профессиональное качество // Вестник КазНПУ имени Абая. Педагогические науки. – 2015. – №3(47). – С. 121–127.
- Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
- Лях, Ю. А. Развивающий потенциал тьюторских технологий в системе обучения старших школьников // Образование и наука. – 2013. – № 10(109). – С. 37–51.
- Марголис, А. А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 3. – С. 5–39. – DOI:10.17759/pse.2021260301
- Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – СПб.: Нестор-История, 2014 – 376 с.
- Мухин, М. И. Образование XXI столетия: особенности развития // Перспективы Науки и Образования. – 2020. – Т. 47. – № 5. – С. 22–44. – DOI:10.32744/pse.2020.5.2
- Пинская, М. А., Пономарева, А. А., Косарецкий, С. Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–124. – DOI:10.17323/1814-9545-2016-2-100-124
- Тихомирова, О. В. Зоны развития // Директор школы. – 2016. – № 6(209). – С. 48–61.
- Тихомирова, О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 77–84. – DOI:10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84
- Тихомирова, О. В., Мухамедьярова, Н. А. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 4(40). – С. 142–156. – DOI:10.15393/j5.art.2022.8014
- Харисова, И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 257–264. DOI:10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264
- Хэйти Д. А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. – М.: Издательство «Национальное образование», 2017. – 496 с.
- Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
- Шадриков, В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. I: Системогенез профессиональной и учебной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ. – 2017. – 326 с.

- Hanushek, E. A. The economic value of higher teacher quality // Working Paper 16606, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (December). – 2010. URL: <https://www.nber.org/papers/w16606>.
- Khodyreva, E. A. Developing individual educational paths for future teachers based on the requirements of the updated federal state education standards of higher education (FSES of HE) // Education and Self-Development. – 2020. – Vol. 15. – No. 3. – P. 177–188. –DOI:10.26907/esd15.3.15

## References

- Baiborodova, L. V., Khodyrev, A. M., & Chernyavskaya, A. P. (2021). *Pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Experience and traditions*. YaGPU.
- Belkina, V. V., & Tsirulnikova, E. A. (2021). *Pre-professional pedagogical training: system approach. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes of the Oryol State University*, 3(92), 146–149.
- Egorenko, T. A., & Sanina, S. P. (2020). V.V. Davydov's Ideas in Education: The Past and the Present. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(5), 121–126. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250510>
- Hanushek, E. A. (2010). *The economic value of higher teacher quality*. NBER Working Paper 16606. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (December). <https://www.nber.org/papers/w16606> DOI 10.3386/w16606
- Hattie, J. C. (2017). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Natsional'noye obrazovaniye.
- Isaev, E. I. (2020). Activity approach in teacher training: Formation and implementation. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(5), 109–119. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250509>
- Kasparzhak, A. G. (2013). Institutional deadlocks of the Russian teacher training system. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 261–282.
- Kazakova, E. I., Basyuk, V. S., & Vrublevskaya, E. G. (2019). School children educational culture as a Russian pedagogical education development factor. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 11(3), 143–154. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110312>
- Kazin, F. A., & Lukyanova, N. G. (2022). The school of today and tomorrow through the eyes of high school students. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2, 155–189. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-155-189>
- Kenzhegaliev, K. K., & Mukhamedzhanova, G. S. (2015). Formation of universal pedagogical competencies of teachers as an important professional quality. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Pedagogicheskie nauki – Bulletin Series of Pedagogical Sciences*, 3(47), 121–127.
- Kharisova, I. G. (2021). Value-semantic model of formation of the successive results of pedagogue training. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 27(4), 257–264. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>
- Khodyreva, E. A. (2020). Developing individual educational paths for future teachers based on the requirements of the updated federal state education standards of higher education (FSES OF HE). *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development* 15(3), 178–188. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.15>
- Leontiev, A. N. (2005). *Activity. Consciousness. Personality*. Akademiya.
- Lyakh, Yu. A. (2013). Developing potential of tutor technologies in the system of teaching senior students. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 10(109), 37–51.
- Margolis, A. A. (2021). Activity approach in teacher education. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 26(3), 5–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>
- Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond “Znanie”.
- Mitina, L. M. (2014). *Psychology of personal and professional development of subjects of education*. Nestor-Istoriya.
- Mukhin, M. I. (2020). Education of the 21st century: features of development. *Perspektivy Nauki i*

- Obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 47(5), 22–44. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.2>
- Pinskaya, M. A., Ponomareva, A. A., & Kosaretsky, S. G. (2016). Professional development and training for young teachers in Russia. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2, 100–124. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-100-124>
- Shadrikov, V. D. (2006). Personal qualities of a teacher as components of professional competence. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova – Vestnik of Yaroslavl State University. Series: Humanities*, 1, 15–20.
- Shadrikov, V. D. (2017). *Systemogenesis of activity. The game. Teaching. Monograph: in 4 volumes. Vol. I: Systemogenesis of professional and educational activities*. YArGU.
- Tikhomirova, O. V. & Muhamedyarova, N. A. (2022). Diagnostic tools for identifying professional deficits of teachers for pre-professional pedagogical training. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – Lifelong Education: The 21st Century*, 40(4), 142–156. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.8014>
- Tikhomirova, O. V. (2016). Development zones. *Direktor shkoly – Director of the school*, 209(6), 48–61.
- Tikhomirova, O. V. (2020). Method for assessing the general education teacher's professional competence. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 112(1), 77–84. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84>
- Valitskaya, A. P. (2014). Russian intellectual potential and teacher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 11, 31–37.
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., & Lebedeva, E. V. (2021). Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 79, 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
- Zimnyaya, I. A. (2003). Key competencies: A new paradigm of the result of education. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*, 5, 34–44.